

Friedrich Schweitzer

## Luther und die Geschichte der Bildung

Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?

Bedarf es eines weiteren „LUTHER-Jahres“, um 450 Jahre nach LUTHERS Tod an seine Bedeutung für die Bildungsgeschichte in Deutschland und Europa zu erinnern? Ist die pädagogische Würdigung des Reformators mehr als bloße Reminiszenz – überflüssiges Gedenken eines deutschen Nationalhelden, den das 19. Jahrhundert aus ihm machen zu können glaubte?

Eine sich entschieden als modern verstehende Pädagogik tut sich notwendigerweise schwer mit allem, was eher als „vormodern“ denn als „prägendes Erbe“ empfunden wird (zur Diskussion etwa WIERSING 1987). Das pädagogische Interesse an LUTHER läßt nach. Seine pädagogischen Schriften, in anderer Zeit sorgfältig und in großem Umfang dokumentiert (SCHUMANN 1884, KEFERSTEIN 1888), werden kaum mehr eigens gesammelt (als eigene Edition zuletzt LORENZEN 1969, vgl. aber NIPKOW/ SCHWEITZER 1991). In der neuesten Auswahl der „Klassiker der Pädagogik“ (SCHEUERL 1979) fehlt LUTHER ganz. In neueren Bildungs- und Erziehungsgeschichten etwa von BLANKERTZ (1982, S. 18ff.) oder TENORTH (1988, S. 57ff.) wird die Bedeutung der Reformation für die Bildungsgeschichte zwar gewürdigt, aber im Vergleich zu früheren Darstellungen (REBLE 1951) fällt vor allem auf, wie zurückhaltend dies geschieht. Fanden ältere Interpreten noch eine, wenn nicht sogar *die* tragende Wurzel des Volksbildungsdenkens bei LUTHER und der von ihm ausgelösten Reformation (FLITNER 1954, S. 33ff.; LICHTENSTEIN 1955), so fällt das heutige Urteil weit skeptischer aus und vor allem werden die Unterschiede zwischen den (Volks-)Schulen der Reformationszeit und denen des modernen Bildungswesens akzentuiert (TENORTH 1988, S. 67f.)

Gleichwohl ist schwerlich zu bezweifeln, daß LUTHER und die Reformation als zentrales bildungsgeschichtliches Ereignis anzusehen sind – mit Folgen, die bis heute spürbar sind oder jetzt überhaupt erst bewußt werden<sup>1</sup>. Dabei ist nicht nur an die in der Bildungsreformdiskussion der 60er Jahre hervorgehobene Kunstfigur des bildungsfernen katholischen Mädchens auf dem Lande zu denken, die ja eine bis vor wenigen Jahrzehnten anhaltende Nähe zwischen Protestantismus und Bildung belegt. Weit bedeutsamer sind die allgemeinen kulturgeschichtlichen Zusammenhänge. Das gilt etwa für die Wirkung von LUTHERS Bibelübersetzung und für die Entwicklung der deutschen Sprache: „Ohne die Bibel, LUTHERS Bibel, gäbe es keine deutsche Literatur, die

ohne sie unbegreiflich bleibt“, lautet das Urteil des Germanisten (KILLY 1982, S. 33). LUTHERS Lieder („Eine feste Burg...“; ALBRECHT 1987, RÖSSLER 1990) haben musikalisch wie politisch, mentalitätsgeschichtlich wie pädagogisch, eine eigene Wirkungsgeschichte entfaltet. Die Reformation der Kirche ist nicht zu trennen von der Entwicklung der Gesellschaft, die durch die theologisch begründete, aber weit über Theologie und Kirche hinaus wirksame veränderte Stellung des Individuums auf Dauer beeinflusst wurde. Besonders in der Bildungsgeschichte stehen LUTHER und die Reformation für einen „Modernisierungsschub“ (NIPKOW 1986, S. 6), der für die weitere kulturelle und pädagogische Entwicklung höchst folgenreich werden sollte.

Weitere Momente aus der Wirkungsgeschichte der Reformation wären zu nennen – das Ehe- und Familienverständnis, das Berufsethos, politische Einstellungen (LÖWE/ ROEPKE 1983). Aber wenden wir uns der Pädagogik selber zu: Lassen sich die für die deutsche Pädagogikgeschichte so bedeutsamen Entwürfe von J.A. COMENIUS, A.H. FRANCKE, aber auch eines CH.G. SALZMANN oder gar F. SCHLEIERMACHER ohne Rückgriff auf LUTHER überhaupt begreifen? Die Behauptung einer „Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas“ (OSTERWALDER 1992, OELKERS 1990) ist gewiß korrekturbedürftig, schon weil es ein „evangelisches Dogma“ nie gegeben hat und die Rede davon den Katholizismus und den Protestantismus in unzulässiger Weise vermischt (NIPKOW 1992, S. 216); bestehen aber bleibt der berechtigte Hinweis auf die enge und engste Verbindung zwischen der Entwicklung von Erziehungswissenschaft und Protestantismus in Deutschland, die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein zu erkennen ist.

Im folgenden möchte ich zunächst in pädagogischer Perspektive an die historische Bedeutung LUTHERS erinnern, wobei der allgemeine Gedanke der (Volks-)Bildung (Kapitel 1) und die davon nicht abzulösende Forderung einer religiösen Bildung für alle (Kapitel 2) aufzunehmen sind. In beiden Hinsichten treten auch bislang noch zu wenig beachtete historisch-sozialisationsgeschichtliche Aspekte in den Blick, die besonders im Horizont der Geschichte von Kindheit zu würdigen sind (Kapitel 3). Am Ende soll nach wirkungsgeschichtlichen Kontinuitäten in der Pädagogik sowie allgemein bildungsgeschichtlichen Zusammenhängen gefragt werden (Kapitel 4), die auch und gerade im Kontext einer multikulturellen Gesellschaft bedacht werden müssen (Kapitel 5).

## **1. Perspektiven der Reform für Schule und Bildung**

Die Lektüre von LUTHERS sogenannten Schulschriften (bes. LUTHER 1524, 1530), in denen er dem Adel und den Ratsherren, aber auch den – wie er immer wieder formuliert – auf den „Bauch“ bedachten Eltern die Notwendigkeit von Bildung und Schulbesuch einschärft, bietet heutigen Leserinnen und Lesern mancherlei Überraschung. Vieles, was gemeinhin erst in späterer Zeit

erwartet wird, findet sich hier in Form erster, aber doch zukunftsweisender Perspektiven für Schule und Bildung.

Der Impuls, sich Fragen von Bildung und Schule zuzuwenden, geht für LUTHER zu Beginn von praktisch erfahrenen Mißständen aus. In den ersten Jahren ihrer Wirksamkeit hatte die Reformation das Bildungswesen keineswegs gestärkt. Verantwortlich dafür waren nicht etwa *gegen* Schule und Bildung gerichtete Zielsetzungen. Vielmehr waren es die Schließung von Klöstern mit ihren für die damalige Zeit sehr bedeutsamen Schulen sowie die veränderten – wie es zunächst scheinen wollte deutlich schlechteren – Berufsaussichten des Klerus, die dafür sorgten, daß Bildung und Schule gerade dort einen Niedergang erfuhren, wo die Reformation zum Tragen kam. Insofern muß sich LUTHER beim Thema Bildung und Schule zunächst mit ungewollten Nebenfolgen seines theologischen und kirchlichen Reformanliegens auseinandersetzen.

Im weiteren wird dann aber rasch der für LUTHER unauflösliche Zusammenhang zwischen Kirchenreform und Bildungsreform sichtbar (NIPKOW/SCHWEITZER 1991, S. 21ff.). Beide Reformanliegen überschneiden sich in spezifischer Weise. Eine „Kirche des Wortes“ (NIPPERDEY 1983, S. 15) ist ohne Bildung gar nicht denkbar. Die von LUTHER angestrebte Form von Kirche beruht gleich in mehrfacher Hinsicht auf Voraussetzungen, die nur durch Bildung gewährleistet werden können: Die Form des (Wort-)Gottesdienstes, der jetzt in deutscher Sprache zu halten war (LUTHER 1526), sowie die verständige und verständliche Predigt, die in Absetzung von allem gedankenlosen Rezitieren nunmehr einzig als solche noch anerkannt werden sollte (NEMBACH 1972; MÜLLER 1986, S. 532ff.), verlangen zunächst dem Prediger erhebliche Kenntnisse und Fähigkeiten sprachlicher, hermeneutischer sowie rhetorischer Art ab. Dazu kommt das ebenfalls verständige Hören, das dieser Predigt entsprechen sollte: Solches Hören- und Verstehenkönnen setzt Hörer und Hörerinnen voraus, die urteilsfähig geworden sind, eben durch religiöse, auch sprachliche Bildung.

So ist es nur konsequent, wenn LUTHER die Einrichtung und Unterhaltung von Schulen fordert, die der Bildung des Klerus sowie der Kirche und ihrer Verkündigung dienen sollen: Schul- und Bildungsreform im Dienste von Glaube und Kirche. Neben dieser *geistlichen* steht bei LUTHER aber stets die nicht weniger bedeutsame *weltliche* Begründung der Notwendigkeit von Schule. In heutiger Terminologie gesprochen, argumentiert LUTHER hier im Sinne einer gesellschaftlich funktionalen Theorie: Schule sei erforderlich zur Aufrechterhaltung weltlicher Ordnung. Herrschen sollen jetzt Friede und Gerechtigkeit (*pax et iustitia*), nicht mehr „Faust und Harnisch“, wie es der mittelalterlichen Fehdeordnung entsprach: „es müssen die Köpfe und Bücher tun; es muß gelernt und gewußt sein, was unseres weltlichen Reichs Recht und Weisheit ist“<sup>42</sup> (1530, WA 30/II, S. 557f.).

Zumindest ansatzweise werden hier auch bereits genuin bildungstheoretische Begründungsformen sichtbar, wie sie dann bei MELANCHTHON, dem Freund und Weggenossen LUTHERS, noch deutlicher hervortreten (MELANCHTHON 1989). Deutlicher als LUTHER vertritt MELANCHTHON ein humanistisches Bildungsideal und betont den Eigenwert sprachlicher Bildung, auch ohne Rücksicht auf deren allgemeinen Nutzen. Auch LUTHER steht dem Humanismus nahe und bedient sich dessen Erkenntnisse, ist letztlich aber nicht Humanist, sondern eben Theologe (SPITZ 1985). Auch bei LUTHER finden sich Formulierungen, in denen über die gesellschaftliche Funktion hinaus ein Eigenwert von Bildung in den Blick kommt, auch wenn LUTHER weiß, daß solche Argumente nicht gerne gehört werden: „Ich will hie schweigen, wie eine feine Lust es ist, daß ein Mann gelehrt ist, ob er gleich kein Amt nimmermehr hätte, daß er daheim bei sich selbst allerlei lesen, mit gelehrten Leuten reden und umgehen, in fremden Landen reisen und handeln kann; denn was solcher Lust ist, bewegt vielleicht wenige Leute“ (1530, WA 30/II, S. 565).

In diesem Zusammenhang wird auch die demokratische Tendenz dieses Denkens sichtbar. Zumindest tendenziell wird das Regierungsamtsamt von der Legitimation durch adlige Geburt abgelöst. Es soll an Voraussetzungen und Fähigkeiten gebunden sein, die durch Bildung erst erworben werden müssen: „Gott will's nicht haben, daß geborene Könige, Fürsten, Herren und Adel sollen allein regieren und Herren sein, er will auch seine Bettler dabei haben, sie dächten sonst, die edle Geburt macht allein Herren und Regenten und nicht Gott alleine“ (ebd., S. 576).

Es trifft zu, daß solche Argumente nicht unmittelbar zur Einführung der Schulpflicht, zu einer Schule für alle oder gar zu einer Demokratie geführt haben. Deutlich ist aber doch, welche gewichtigen Impulse in Richtung einer Bildung für alle hier formuliert werden. Dies schließt auch den Schulbesuch der Mädchen ein, für den sich LUTHER gegen alle Widerstände einer bloß häuslichen Beschäftigung der Mädchen einsetzt (1520, WA 6, S. 461). Die Verwandtschaft mit späteren Vorstellungen allgemeiner Bildung oder einer pädagogisch unterstützten Reform von Gesellschaft sind leicht zu erkennen.

Für die Entwicklung von Pädagogik als Wissenschaft ist sodann die von LUTHER geforderte Unterscheidung zwischen *geistlichen* und *weltlichen* Dimensionen wohl noch gewichtiger. In den Schulschriften hat er sie konsequent vollzogen. Mit der Figur der beiden Reiche bzw. Regimente (SCHREY 1969, DUCHROW 1970; SEILS 1985) wird Erziehung der weltlichen Vernunft unterstellt. Sie kann als „weltlich Ding“ bezeichnet werden (LUTHER 1531, WA 34/I, S. 414) – unerläßlicher Ausgangspunkt für Pädagogik ohne kirchliche oder weltanschauliche Bevormundung, wie sie dann später, beispielsweise nach 1945 von HAMMELSBECK (1950), kritisch gegen Tendenzen einer Verchristlichung von Bildung und Schule vertreten werden konnte.

So ist die Reform von Kirche unauflöslich verbunden mit der Reform von Bildung und Schule, und aus der Kirchenreform erwächst ein nachhaltiger Aufschwung des Bildungswesens, sowohl im Blick auf die Gelehrtenbildung besonders für Klerus und Staatswesen als auch in bezug auf die Bildung des gemeinen Volkes. Wer LUTHER und die Reformation als Ereignis der Bildungsgeschichte verstehen will, kann bei der Schule gleichwohl nicht stehenbleiben. Denn das Herz dieser Reformen schlägt anderswo – bei dem neu- und wiederentdeckten Glauben, der die genannten Motive für Bildung gerade auch in deren weltlicher Gestalt erst freisetzt.

## 2. Neue Wege religiöser Bildung:

### Der Katechismus als elementare Form alltäglichen Lernens.

In heutiger Sicht gilt das Verhältnis zwischen Bildung und Katechismus eher als das einer wechselseitigen Ausschließlichkeit. Spätestes seit J.-J. ROUSSEAU (1762/1981, S. 267) Abrechnung mit dem katechetischen Unterricht, der Kinder bestenfalls frühzeitig zum Lügen erziehe, gehen Bildung und Katechismus verschiedene Wege. Doch verdankt sich dieses Negativurteil wohl weniger dem reformatorischen Anliegen als dessen späteren Folgen, die nicht immer im Sinne des Reformators ausfielen (FRENZEL 1920, FRAAS 1971).

Worum geht es für LUTHER bei Katechismus und Katechismusunterricht? Auch hier steht am Anfang nicht einfach ein theologisches Programm, aus dem die religiöse Unterweisung abgeleitet würde. Den Beginn von LUTHERS katechetischer Arbeit markieren vielmehr Erfahrungen mit einer Wirklichkeit von Kirche und Gemeinde, wie sie bei Besuchen vor Ort gesammelt wurden (die Visitationsberichte, bes. MELANCHTHON 1528ff.). Um die religiöse Bildung stand es schlecht, bei Gemeindegliedern ebenso wie bei einfachen Pfarrern. In Weiterführung mittelalterlicher Ansätze (PETZOLD 1969) entwickelte LUTHER darum seine Katechismen (LUTHER 1529a,b) mit dem Ziel, in gleichsam elementarischer Form dasjenige verfügbar zu machen, „was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christentum“ (1526, WA 19, S. 76).

Auf dieses Ziel – „was einem Christen zu wissen Not ist“ (ebd.) – ist LUTHERS katechetisches Interesse gerichtet. Die später als so zentral angesehene *Form* des Katechismus ist ihm von untergeordneter Bedeutung, sein eigener Katechismus nicht mehr als ein Beispiel, dem andere in anderer Art und Weise folgen sollen (1529a, WA 30/I, S. 362). Daß dies im 16. Jahrhundert auch so verstanden wurde, zeigt die von REU (1904ff.) zusammengestellte Sammlung mit katechetischen Quellen aus der Zeit zwischen 1530 und 1600: Sie umfaßt nicht weniger als *neun* Teilbände – beredtes Zeugnis für Breite und Vielfalt katechetischer Aktivitäten in der Zeit der Reformation!

Pädagogisch-didaktisch bemerkenswert ist das von LUTHER vorgeschlagene Verfahren des Lehrens und Lernens. Es unterstreicht erneut den (Bildungs-) Sinn der katechetischen Arbeit. Es handelt sich um ein gestuftes Verfahren (1529a, WA 30/I, Vorrede): Das bis heute vielfach beklagte Auswendiglernen – es verdankt sich übrigens der mittelalterlichen (lerntheoretischen) Vorordnung der Worte (*verba*) gegenüber den Dingen (*res*) (HAHN 1957, S. 12ff.; STRAUSS 1978, S. 153f.) – ist hier nur erste, allerdings grundlegende Stufe des Lernens. Bedeutsamer ist sodann als zweites das Verstehen, um das es dem Unterricht zu tun sein soll. Und wenn auf diese Weise der Kleine Katechismus vertraut geworden sei, soll das Lernen keineswegs aufhören. Eine weitere Stufe dient dem „weiteren Verstand“, wie er am Großen Katechismus und anhand von dessen theologisch zu nennenden Erläuterungen zu gewinnen ist.

Wie wenig der von LUTHER selbst angestrebte Unterricht mit der später als normal angesehenen verschulten Form des Abfragens auswendig gelernter Inhalte gemeinsam hat, zeigen auch die Hinweise auf den „Sitz im Leben“ des neuen Katechismus. Die katechetische Unterweisung sollte im Alltag geschehen und durch Laien – im Hause, durch den Hausvater, der den Katechismus im Kreise der Seinen täglich „treiben“ sollte (GRÜNBERG 1981). Gemeint war also eine alltägliche Gegenwart und Vertrautheit desjenigen Wissens, das insofern elementar heißen kann, als es unabdingbar zum verständigen Christsein gehört.

Neben Haus und Familie besitzt der Katechismus bei LUTHER aber noch einen zweiten „Sitz im Leben“, und auch dieser ist in bildungsgeschichtlicher Hinsicht höchst aufschlußreich. Es ist nämlich der Gottesdienst, den LUTHER nach Auskunft mancher Kritiker überhaupt zur Schule oder jedenfalls zu einer Bildungsveranstaltung gemacht habe. Auch im Gottesdienst soll der Katechismus eingesetzt und soll der religiösen Bildung aufgeholfen werden. Gewichtige Ausführungen zur Katechetik finden sich deshalb in der Vorrede zur Deutschen Messe, wie LUTHER sie selbst entwickelt hat (LUTHER 1526).

Daß es sich bei all dem nicht nur um abgehobene Programme und schöne Worte handelte, sondern daß die Veränderungen auch in der Praxis folgenreich waren, zeigen nicht nur die harten Strafen, die LUTHER für den Fall der Lernverweigerung empfiehlt (1529a, WA 30/I, S. 363). Hinzuweisen ist vielmehr auch auf die sog. Katechismusprüfungen oder -verhöre, die der Teilnahme am Abendmahl nunmehr zwingend vorausgehen sollten. Sie waren ein wirksames Instrument zur Durchsetzung auch von katechetischen (Bildungs-) Zielen (SCHWARZ 1990; zu den notwendigen sozialgeschichtlichen Einschränkungen KARANT-NUNN 1990).

Hinter LUTHERS Aussagen zu Praxis und Theorie des katechetischen Unterrichts wird am Ende die *Vision eines mündigen Christseins* erkennbar. Jeder und jede einzelne sollte instandgesetzt werden, sich selbst und andere in Fra-

gen des ewigen Heils zu lehren. Damit besitzt LUTHERS Verständnis religiöser Unterweisung deutlich aufklärerische Züge. Die autoritative Bedeutung der Kirche, auf deren vermittelnde Funktion der einzelne bis dahin angewiesen war, wird in Frage gestellt. Die später etwa von SCHLEIERMACHER als katechetisches Ziel ausdrücklich in Anspruch genommene „religiöse Mündigkeit“ (SCHLEIERMACHER 1850, S. 328, 349), verstanden als eigene Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen, verweist auf die Kontinuität des in der Reformation begonnenen Verständnisses.

Auch die religiöse Erziehung ist also an Bildung und Lernen gebunden. Der reformatorische Glaube ist nicht eine Frage bloß äußerlicher Riten oder der Autorität von Kirche. Er soll im Inneren jedes einzelnen verankert sein – was, wie RUMPF (1979, S. 24ff.) in parallelem Zusammenhang zu Recht hervorhebt, eine zivilisationsgeschichtliche Verschiebung bedeutet („Verinnerlichung“), die für die gesamte Bildungsgeschichte bedeutsam wurde.

### **3. Kinder als Lehrer:**

#### **LUTHER und die Geschichte der Kindheit**

Bekanntlich stützt sich die These von der geschichtlich späten Erfindung der Kindheit (ARIÈS 1975) nicht zuletzt auf die pädagogisch-ikonographische Auswertung religiöser Darstellungen. Schon von daher ist es von Interesse, ob und ggf. wie auch die (religions-)pädagogischen und theologischen Schriften LUTHERS als mögliche Quelle für die Geschichte von Kindheit herangezogen werden können. Wird dort eine Sicht von Kindheit artikuliert? Und wenn ja, wie steht diese Sicht zu den von ARIÈS u.a. vertretenen Auffassungen? Eine Untersuchung von LUTHERS Schriften unter diesem Aspekt führt insofern zu überraschenden Ergebnissen, als sich zeigen läßt (SCHWEITZER 1992, S. 31ff.), daß hier zwar – ganz den Erwartungen von ARIÈS u.a. entsprechend – das Jugendalter in seiner modernen Gestalt noch nicht im Blick ist, wohl aber vom Kind in einer Weise gesprochen werden kann, die sich schwerlich mit der manchmal als so selbstverständlich angesehenen These vereinbaren läßt, im 16. Jahrhundert sei die Kindheit in ihrer Unterschiedenheit vom Erwachsenenalter noch kaum bewußt gewesen (ARNOLD 1980).

LUTHERS Äußerungen über das Kind sind allerdings spannungsreich, wenn nicht überhaupt als widersprüchlich zu bezeichnen. Auf den üblicherweise angenommenen Nenner eines theologischen Pessimismus, für den das Kind allein unter dem Aspekt der Erbsünde zu sehen – und zu behandeln! – wäre, können sie nicht gebracht werden. Zwar finden sich bei LUTHER durchaus Belege für die Annahme einer ursprünglichen Sündhaftigkeit des Kindes, auffälligerweise aber gerade nicht dort, wo er auf pädagogische Fragen eingeht. Es trifft nicht zu, daß LUTHERS Erziehungsdenken überhaupt von der Erbsündenvorstellung beherrscht würde, wie in der älteren Literatur vielfach ange-

nommen wurde (so zu Recht bereits KAUFMANN 1954, S. 198 gegen SPANUTH 1933).

Für LUTHER stand fest, daß Kinder „von Natur aus schlecht“ sind (1539, WA 47, S. 819); gleichwohl kann er sagen, das „Wort Gottes“ werde „von Kindern (*parves*) und Einfältigen am besten begriffen“ (1527/1530, WA 31/II, S. 160). Ihr „Glaube und Leben“ sei „am besten“ (WA.TR 1, S. 7). Das Lob, das LUTHER dem Glauben der Kinder zollt, ergibt sich vor allem aus der Beobachtung, daß ihnen die Vernunft noch fehle. Deshalb „disputieren“ sie nicht und fallen Gott nicht ins Wort (WA.TR 1, S. 7). Darum seien sie als die „Gelehrtesten“ zu bezeichnen (WA.TR 2, S. 190). Ja, es dürfe sogar gesagt werden: „Alle ihre Sünden sind nichts denn Vergebung der Sünden“ (WA.TR 4, S. 38).

Im Anschluß an Jesu Rede von den Kindern als Vorbildern (Mt. 18,3) kann LUTHER den Erwachsenen auch die Vorbildlichkeit und den vorbildlichen Glauben der Kinder vor Augen stellen. Die Erwachsenen sollen „wiederum Kinder werden“ – Kinder sind die „uns von Christus vorgesetzten Lehrer“ (WA.TR 2, S. 156; WA.TR 1, S. 311).

LUTHER war sich der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen durchaus bewußt. Zwar stützt er sich, wie die Untersuchungen von ARIÈS u.a. erwarten lassen, auf das seit der Antike verbreitete Siebenjahresschema. Aber dieses Schema bleibt bei ihm keineswegs bloß äußerlich oder verbal, wie ARIÈS es als typisch für diese Zeit darstellt. Die Einzelbeobachtungen, die LUTHER anführt – u.a. zur Entwicklung des Gewissens, des Selbstbewußtseins, des Verständnisses von Kirche, aber auch von Tod und Sterben (Einzelbelege SCHWEITZER 1992, S. 43ff.), zeigen vielmehr, daß seine Sicht des Kindes durch differenzierte Wahrnehmungen abgedeckt ist. Und diese Wahrnehmungen bleiben auch nicht etwa folgenlos für die Erziehung. Ganz im Gegenteil fordert LUTHER immer wieder dazu auf, sich dem Kind und seiner Eigenart anzupassen und die Erziehung entsprechend zu gestalten. Anpassung an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten des Kindes sowie ein spielendes Lernen stehen dabei an erster Stelle.

Ist das Kriterium für das Vorhandensein einer Kindheitsvorstellung „in einer bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit“ zu sehen (ARIÈS 1975, S. 209), so kann diese Vorstellung für LUTHER gewiß in Anspruch genommen werden. Im Sinne dieses Kriteriums ist bei LUTHER sogar nicht nur eine Wahrnehmung des Kindes als Kind zu finden, sondern weitergehend auch bereits eine Vorstellung von Kindheit als eigener Lebensphase. Umgekehrt ist aber schon bei den Schulschriften deutlich geworden, daß die Schule bei LUTHER jedenfalls nicht in erster Linie von den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen im Kindes- und Jugendalter her begründet wird. Statt dessen verweist LUTHER auf Aufgaben in Kirche und Gesellschaft, die später einmal – von den erwachsen gewordenen Kindern – wahrgenommen werden sollen. Insofern

denkt LUTHER nicht im Sinne einer Pädagogik „vom Kinde aus“, sondern vom Erwachsenen her. Den so begründeten Anforderungen an Schule und Lernen soll aber in kindgemäßer Form entsprochen werden, und insofern denkt LUTHER doch auch vom Kinde her.

Diesem Befund wird nur eine differenzierte Einschätzung gerecht, die einerseits LUTHERS Wahrnehmung des Kindes als Kind sowie der Kindheit als eigener Lebensphase erkennt, die andererseits aber auch die vom Erwachsenen her konzipierte Begründung von Bildung und Schule nicht unterschlägt. Forschungen zur Geschichte der Kindheit sollten sich auf die Möglichkeit komplexer, zum Teil widersprüchlich anmutender Verbindungen einstellen. Pädagogische und theologische Äußerungen aus dem (Spät-)Mittelalter verdienen verstärkte Beachtung als mögliche Quellen für die Entwicklung von Kindheitsbildern. Das abschließende Kapitel über die Geschichte von Kindheit im Mittelalter ist wohl noch nicht geschrieben.

#### **4. LUTHER und die Pädagogik: Wirkungsgeschichte und kulturgeschichtliche Zusammenhänge**

Die wirkungsgeschichtliche Bedeutung LUTHERS für die Pädagogik ist nur in einem doppelten Zugriff zu erschließen: Zum einen sind die wirkungsgeschichtlichen Zusammenhänge innerhalb der Pädagogik selbst zu beachten, zum anderen die viel weiterreichenden kultur- und zivilisationsgeschichtlich vermittelten Einflüsse beispielsweise im Bereich von Sprache, Ethik, Lebensführung usw., die für die Pädagogik nicht weniger bedeutsam sind als literarische Abhängigkeitsverhältnisse.

Die Wirkungsgeschichte von LUTHERS Denken ist allerdings gerade in der Pädagogik leicht zu greifen, auch wenn eine eigene Studie zu diesen Zusammenhängen noch aussteht. Dabei ist von vornherein keineswegs bloß an die sog. (neu-)lutherische Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts (etwa bei VON ZEZSCHWITZ 1863ff.; VON TILING 1932; HAMMELSBECK 1950) zu denken, die trotz ihrer historischen Bedeutsamkeit für eine heutige Geschichte der Pädagogik eher randständig erscheinen mag. Bedeutsamer sind jedenfalls die Traditionslinien, die im Zentrum der Pädagogikgeschichte selbst erkennbar werden: Die Reformpädagogik des 17. Jahrhunderts beispielsweise eines COMENIUS stützt sich direkt und indirekt auf LUTHERS katechetische und pädagogische Entwürfe. Im pietistischen Erziehungsdenken (FRANCKE, ZINZENDORF) ist seine Wirkung ebenso präsent wie in der Pädagogik der Philanthropen. Über PESTALOZZI, KANT, SCHLEIERMACHER, HERBART und noch mehr die Herbartianer (JACOBS 1969), aber auch über DIESTERWEG sind Impulse in die grundlegenden Systeme der sich herausbildenden modernen wissenschaftlichen Pädagogik eingegangen. Und mit der Nennung PESTALOZZIS ist bereits angedeutet, daß dies auch die Sozialpädagogik einschließt, wie es dann im 19. Jahrhundert etwa bei WICHERN und in der Rettungshauspädagogik un-

übersehbar hervortritt. Diese Zusammenhänge zwischen lutherischer Tradition und Pädagogik reichen offenbar viel weiter, als die sich direkt und ausschließlich auf LUTHER berufenden Darstellungen von Pädagogik aus dem 19. und 20. Jahrhundert vermuten lassen.

Neben der bereits genannten klareren Unterscheidung zwischen geistlichen und weltlichen Dimensionen von Erziehung (Kapitel 1) liegen zukunftsweisende Impulse vor allem im Verständnis der pädagogischen Aufgabe als eines *Dienstes* für alle Kinder und Jugendlichen, aber auch in der eng mit dem veränderten Kirchenverständnis (allgemeines Priestertum!) zusammenhängenden hohen Bewertung einer (schulischen) Bildung für alle sowie in dem allgemeinen Bildungsziel individueller Urteilsfähigkeit oder, wie es seit der Aufklärung heißt: *Mündigkeit*. Eine Rekonstruktion der wirkungsgeschichtlichen Zusammenhänge hätte sich auf eine Analyse der Affinität zwischen der mit der Reformation geschehenen Neubewertung *individueller Subjektivität*, dem theologisch, ansatzweise auch politisch begründeten Anspruch auf *persönliche Mündigkeit* sowie der im Blick auf Bildung und Schule wirksamen Idee der *Gleichheit* einstellen. In dem Maße, in dem die Kirche ihre vermittelnde und darin auch autoritative Stellung gegenüber dem einzelnen verlor, eben weil die reformatorische Theologie für jeden einzelnen ein unmittelbares Verhältnis zu Gott neu hervorhob, hat sich eine Vorstellung des Subjekts entwickeln können, die als wesentliche Voraussetzung der Aufklärung und der modernen Pädagogik anzusehen ist.

Noch einen Schritt weiter reichen die allgemeinen kultur-, zivilisations- und sozialgeschichtlichen Zusammenhänge. Sie können hier nur noch angedeutet werden. Die formative Wirkung reformatorischen Denkens wird seit langem – kontrovers – im Anschluß an MAX WEBERS These von der „protestantischen Ethik“ diskutiert, der zufolge zwischen *Protestantismus und Kapitalismus* ein enger Zusammenhang besteht. Noch wenig bewußt ist hingegen der sozialgeschichtliche Zusammenhang zwischen der *Geschichte der Jugend* und dem *Protestantismus*: Besonders die Einführung der Konfirmation kann als eine jugendverlängernde Maßnahme angesehen werden (MITTERAUER 1986, S. 34f., 62; GILLIS 1980), so daß zugespitzt vom Jugendalter als „Kind der Kirche“ gesprochen werden kann (SCHWEITZER 1996). Der „Kulturprotestantismus“ des 19. und frühen 20. Jahrhunderts hat mit seinem Bildungsideal der „sittlich-religiösen Persönlichkeit“ weithin prägend gewirkt – in der Volksschule durch den Herbartianismus, aber auch im Gymnasium sowie allgemein im Bereich der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (man denke nur an E. SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ 1925).

Es trifft zu, daß in keinem dieser Fälle von gleichsam „reinen“, d.h. allein von LUTHER und der Reformation ausgehenden Wirkungen zu sprechen ist. Die genannten Entwicklungen in Kultur und Gesellschaft stehen durchweg in Verhältnissen mehrfacher Determination – nicht nur in der Durchdringung

unterschiedlicher geistes- und mentalitätsgeschichtlicher Strömungen, sondern auch im Blick auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren. Dennoch machen sie deutlich, daß die Pädagogik auch als moderne Disziplin keineswegs nur von Einflüssen der Moderne bestimmt wird. Ihre – manchmal vergessenen – Wurzeln reichen weiter zurück, und ältere Traditionen haben auch dort ihre Wirkung nicht verloren, wo sie nicht mehr gewußt oder namentlich identifiziert, sondern bloß als kultur- und zivilisationsgeschichtliche Wirkung erfahren werden.

## **5. Ausblick:**

### **Protestantisches Erbe in einer multikulturellen Gesellschaft?**

Wenn die Erinnerung an LUTHER in der Erziehungswissenschaft am Ende des 20. Jahrhunderts, wie eingangs konstatiert, vielfach nur als pflichtgemäße Reminiszenz erscheinen will, so ist wohl nicht nur das „moderne“ Selbstverständnis der Disziplin als einer autonomen Pädagogik im Spiel. Gewiß: Noch immer kann die Wiederkehr einer normativen Pädagogik befürchtet und deshalb eine entschiedene Distanz von aller religiösen als einer solchen – normativen – Pädagogik gefordert werden. Zunehmend gewichtiger wird indessen die Überzeugung, daß die plurale – „multikulturelle“ – Gesellschaft den Bezug auf eine einzelne Tradition gar nicht mehr zulasse. Die Erinnerung an LUTHER erscheint dann als gleichsam nostalgische Rückwendung zu einer Zeit kulturell und konfessionell homogener Verhältnisse.

Demgegenüber bleibt zu fragen, ob die Prozesse einer Globalisierung sowie der Interkulturalität nicht auch das Bewußtsein der eigenen Tradition neu herausfordern – nicht im Sinne des Insistierens auf einer wie auch immer überkommenen Identität, sondern als Voraussetzung dafür, andere Identitäten und Traditionen besser verstehen zu können; denn dies wird nur gelingen, wenn die eigenen Prägungen und geschichtlichen Bedingtheiten ebenfalls bewußt werden. In dem Maße, in dem beispielsweise die islamische Erziehungstradition in Deutschland an Bedeutung gewinnt, treten auch die Unterschiede im Verhältnis zu einer vom Christentum bestimmten Tradition deutlicher hervor und müssen zum Gegenstand der pädagogischen Erörterung werden (DOBERS u.a. 1987) – in einer Hermeneutik des Fremden und des Eigenen zugleich.

Folgt man einer Überlegung von ODO MARQUARD (1981, S. 128ff.), der zufolge die Wurzeln der modernen Hermeneutik in der mit der Reformation aufgebrochenen Auseinandersetzung zwischen kirchlicher Tradition und Berufung auf die Heilige Schrift zu suchen sind, hat die Erinnerung an LUTHER in dieser Situation freilich noch mehr und anderes beizutragen als die Einsicht in die eigene historische Bedingtheit. Sie enthält zugleich die Verpflichtung auf eine nicht-kriegerisch gewaltlose, weil verständigungsorientierte Form des Umgangs miteinander – im Sinne desjenigen Verständnisses von Frieden und Gerechtigkeit, dem LUTHER die Erziehung im ganzen unterstellt sehen wollte.

## Anmerkungen

- 1 Als wichtige Literatur sei genannt: KAUFMANN 1954, ASHEIM 1961, STRAUSS 1978, mit traditionsgeschichtlichem Schwerpunkt REIMERS 1958, aus der neueren Literatur PREUL 1989, SCHWEITZER 1992.
- 2 Hier und im folgenden zitiere ich LUTHER in sprachlich leicht modernisierter Form, nenne jedoch die Fundstellen in der maßgeblichen Weimarer Ausgabe (= WA, WA.TR für die Tischreden) mit Band und Seitenzahl.

## Quellen

- KEFERSTEIN, H. (Hrsg.): Dr. MARTIN LUTHERS Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt. Langensalza 1888.
- LORENZEN, H. (Hrsg.): MARTIN LUTHER. Pädagogische Schriften. Paderborn <sup>2</sup>1969.
- LUTHER, M.: Werke. Kritische Gesamtausgabe. Weimar 1883ff.
- LUTHER, M.: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung (1520). In: WA 6, S. 381-469.
- LUTHER, M.: An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524). In: WA 15, S. 9-53.
- LUTHER, M.: Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdiensts (1526). In: WA 19, S. 44-113.
- LUTHER, M.: Vorlesung über Jesajas (1527/1530). In: WA 31/II, S. 1-585.
- LUTHER, M.: Enchiridion. Der kleine Catechismus für die gemeine Pfarrer und Prediger (1529). In: WA 30/I, S. 239-425. (a)
- LUTHER, M.: Deusch Catechismus (Der Große Katechismus) (1529). In: WA 30/I, S. 123-238. (b)
- LUTHER, M.: Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle (1530). In: WA 30/II, S. 508-588.
- LUTHER, M.: Predigt am Himmelfahrtstag (15. Mai 1531). In: WA 34/I, S. 412-422.
- LUTHER, M.: Predigt am 4. Sonntag nach Trinitatis (29. Juni 1539). In: WA 47, S. 816-823.
- MELANCHTHON, PH.: Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus. Hrsg. von G.R. SCHMIDT. Stuttgart 1989.
- REU, J.M.: Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600. 9 Teilbände, Gütersloh 1904-1935.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung (1762). Dt. Ausgabe besorgt von L. SCHMIDTS. Paderborn <sup>3</sup>1981.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Die Praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Aus SCHLEIERMACHERS handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hrsg. von J. FRIEDRICH. Berlin 1850.

SCHUMANN, J.CH.G. (Hrsg.): Dr. MARTIN LUTHERS Pädagogische Schriften mit einer Einleitung über LUTHERS Leben und Werke. Wien/ Leipzig 1884.

## Literatur

- ALBRECHT, CH.: Einführung in die Hymnologie. Göttingen <sup>4</sup>1987.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München/ Wien 1975.
- ARNOLD, K.: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn/ München 1980.
- ASHEIM, I.: Glaube und Erziehung bei LUTHER. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. Heidelberg 1961.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- DOBERS, H., u.a. (Ed.): Education and Value Systems. Mainz 1987.
- DUCHROW, U.: Christenheit und Weltverantwortung. Traditionsgeschichte und systematische Struktur der Zweireichellehre. Stuttgart 1970.
- FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Stuttgart <sup>3</sup>1954.
- FRAAS, H.-J.: Katechismustradition. LUTHERS kleiner Katechismus in Kirche und Schule. Göttingen 1971.
- FRENZEL, O.: Zur katechetischen Unterweisung im 17. und 18. Jahrhundert. Leipzig 1920.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/ Basel 1980.
- GRÜNBERG, W.: Lernen im Rhythmus des Alltags. LUTHERS Kleiner Katechismus nach 451 Jahren. Anmerkungen zu einem theologisch-pädagogischen Konzept. In: Pastoraltheologie 70 (1981), S. 258-274.
- HAHN, F.: Die Evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts. Heidelberg 1957.
- HAMMELSBECK, O.: Evangelische Lehre von der Erziehung. München 1950.
- JACOBS, F.: Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus. Heidelberg 1969.
- KARANT-NUNN, S.C.: The Reality of Early Lutheran Education. The Electoral District of Saxony – a Case Study. In: LUTHER-Jahrbuch 57 (1990), S. 128-146.
- KAUFMANN, H.-B.: Grundfragen der Erziehung bei Luther. Diss. Kiel 1954.
- KILLY, W.: Die Bibel als Sprache. In: MEURER, S. (Hrsg.): Erneuerung aus der Bibel. Stuttgart 1982, S. 27-38.
- LICHTENSTEIN, E.: LUTHER und die Schule. In: Der Evangelische Erzieher 7 (1955), S. 2-13.
- LÖWE, H./ ROEPKE, C.-J. (Hrsg.): LUTHER und die Folgen. Beiträge zur sozialgeschichtlichen Bedeutung der lutherischen Reformation. München 1983.
- MARQUARD, O.: Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. In: DERS.: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart 1981, S. 117-146.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a.M. 1986.
- MÜLLER, H.M.: Art. Homiletik. In: Theologische Realenzyklopädie. Bd. 15, Berlin/ New York 1986, S. 526-565.

- NEMBACH, U.: Predigt des Evangeliums. LUTHER als Prediger, Pädagoge und Rhetor. Neukirchen-Vluyn 1972.
- NIPKOW, K.E.: Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Bedeutung von LUTHER und COMENIUS für die Bildungsaufgaben der Gegenwart. Konstanz 1986.
- NIPKOW, K.E.: Religion in der Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 215-234.
- NIPKOW, K.E./ SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 1: Von LUTHER bis SCHLEIERMACHER. München 1991.
- NIPPERDEY, TH.: LUTHER und die Bildung der Deutschen. In: LÖWE/ ROEPKE 1983, S. 13-27.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher 42 (1990), S. 23-31.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426-454.
- PETZOLD, K.: Die Grundlagen der Erziehungslehre im Spätmittelalter und bei LUTHER. Heidelberg 1969.
- PREUL, R.: LUTHER und die Praktische Theologie. Beiträge zum kirchlichen Handeln in der Gegenwart. Marburg 1989.
- REBLE, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1975.
- REIMERS, E.: Recht und Grenzen einer Berufung auf LUTHER in den neueren Bemühungen um eine evangelische Erziehung. Weinheim 1958.
- RÖSSLER, M.: Liedermacher im Gesangbuch. Bd. 1: MARTIN LUTHER, AMBROSIUS BLARER, NIKOLAUS HERMAN, PHILIPP NICOLAI, JOHANN HERMANN. Stuttgart 1990.
- RUMPF, H.: ERASMUS VON ROTTERDAM (1466 oder 1469-1536). In: SCHEUERL 1979, S. 15-31.
- SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von ERASMUS VON ROTTERDAM bis HERBERT SPENCER. München 1979.
- SCHREY, H.-H. (Hrsg.): Reich Gottes und Welt. Die Lehre LUTHERS von den zwei Reichen. Darmstadt 1969.
- SCHWARZ, R.: LUTHER als Erzieher des Volkes. Die Institutionalisierung der Verkündigung. In: LUTHER-Jahrbuch 57 (1990), S. 114-127.
- SCHWEITZER, F.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh 1992.
- SCHWEITZER, F.: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Gütersloh 1996.
- SEILS, M.: Zweireichelehre heute. Erträge einer neuen Diskussion. In: RENDTORFF, T. (Hrsg.): Charisma und Institution. Gütersloh 1985, S. 199-210.
- SPANUTH, F.: Erbsünde und Erziehung im Luthertum. Diss. Göttingen 1933.
- SPITZ, L.W.: LUTHER and Humanism. In: HARRAN, M.J. (Ed.): LUTHER and Learning. The Wittenberg University LUTHER Symposium. Selinsgrove 1985, S. 69-94.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925.
- STRAUSS, G.: LUTHER's House of Learning. Introduction of the Young in the German Reformation. Baltimore/ London 1978.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/ München 1988.
- TILLING, M. VON: Grundlagen pädagogischen Denkens. Stuttgart 1932.

WIERSING, E.: Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Beiheft (1987), S. 19-26.

ZEZSCHWITZ C.A.G. VON: System der christlich-kirchlichen Katechetik. Leipzig 1863ff.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer

Universität Tübingen, Ev.-theologisches Seminar

Liebermeisterstr. 12, 72074 Tübingen